

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Valutare per competenze

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/135411> since

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

II.5 VALUTARE PER COMPETENZE

In continuità con il capitolo precedente, proveremo a richiamare le premesse concettuali ed operative in base alle quali impostare una valutazione per competenze; su tali premesse si è sviluppato anche il lavoro con le scuole condotto nel corso della ricerca.

1. Valutare, ovvero triangolare

Come accertare la natura processuale, situata e complessa della competenza? E' questo l'interrogativo di fondo su cui impostare un approccio valutativo orientato verso le competenze. Proprio la natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, il suo carattere contestuale impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista da cui illuminare il nostro iceberg capaci, nella loro complementarietà, di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto.

Il principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

L'idea stessa di triangolazione, mutuata dal linguaggio della geometria, ben rappresenta la prospettiva di ricerca sottesa. La triangolazione, infatti, è una tecnica che permette di calcolare distanze fra punti sfruttando le proprietà dei triangoli; in particolare la triangolazione geodetica è una tecnica basata sulla determinazione, da una base di stazionamento, di tre valori fondamentali di un secondo punto del territorio: distanza in linea d'aria dalla stazione, angolo orizzontale, angolo zenitale. Analogamente il principio di triangola-

zione applicato alla ricerca in ambito sociale consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista (diversi soggetti, strumentazioni, prospettive di analisi); come nella sua applicazione geometrica, il confronto tra i differenti punti di osservazione consente una determinazione più rigorosa dell'evento sotto osservazione.

La natura complessa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. Ovviamente le prospettive possono essere innumerevoli: in considerazione del carattere plurale dell'analisi, infatti, la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate, sebbene si tratti di temperare tale principio con le condizioni di fattibilità e i vincoli di tempo e le risorse a disposizione. Si tratta di riconoscere il punto di equilibrio ottimale tra la validità dell'osservazione, rafforzata dalla pluralità delle prospettive di analisi, e la sua fattibilità, in termini di tempo e risorse necessarie.

In rapporto alle sfide poste dalla valutazione della competenza, si propone una prospettiva trifocale, un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerey (2004), le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva.

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: *come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?*

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le

persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: *quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?*

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: *quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?*

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe ad osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospettiva trifocale proposta consiste quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nella esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

La Tav. 1 sintetizza l'impianto di indagine proposto: una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi richiamate, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza richiamate nell'immagine dell'iceberg, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte. Solo la ricomposizione delle diverse dimensioni può restituire una visione olistica della competenza raggiunta, riesce a ricomporre l'immagine dell'iceberg nella sua complessità.

Tav. 1 Prospettive di valutazione della competenza.



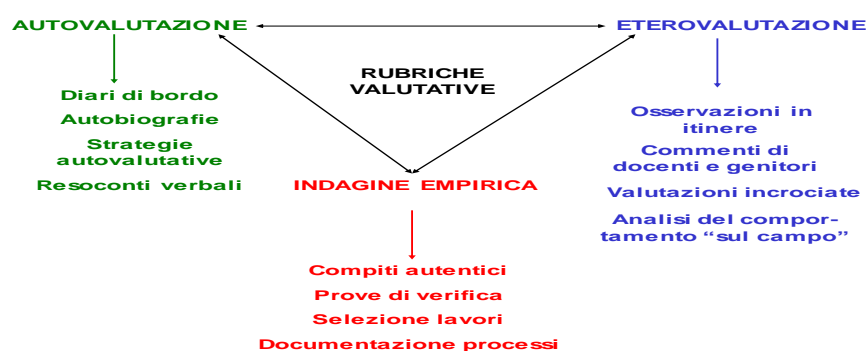
2. Strumenti di analisi della competenza

Le tre prospettive di analisi indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato: ciascuna di esse, in rapporto alla propria specificità, può servirsi di dispositivi differenti per poter essere rilevata e compresa. La Tav. 2 sintetizza un repertorio possibile di strumenti e materiali valutativi che possono essere messi in gioco; ovviamente nelle specifiche situazioni si tratterà di selezionare quali strumenti effettivamente impiegare, nel sostanziale rispetto del principio di triangolazione sotteso, in rapporto alle diverse prospettive di analisi proposte.

Riguardo alla dimensione soggettiva ci si può riferire a forme di autovalutazione, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza: strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di au-

to percezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti sono tra le forme autovalutative più diffuse e accreditate, anche in ambito scolastico. Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e su risultati raggiunti, anche come opportunità per rielaborare il proprio percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé (cfr. P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, 2009). Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda “*come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?*” si colloca nella prospettiva autovalutativa che caratterizza questo primo punto di osservazione.

Tav. 2 Repertorio di strumenti di analisi delle competenze.



Riguardo alla dimensione intersoggettiva ci si può riferire a modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo: gli insegnanti, in primis, gli altri allievi, i genitori, altre figure che interagiscono con il soggetto in formazione e hanno l’opportunità di osservarlo in azione. In merito agli strumenti, questi possono spaziare da protocolli di osservazione - strutturati e non strutturati - a questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti, da note e commenti valutativi a forme di codificazione dei comportamenti osservati nel soggetto in formazione. Si tratta di dispositivi rivolti agli altri attori coinvolti nell’esperienza di apprendimento – docenti, genitori, gruppo dei pari, interlocutori esterni – e orientati a registrare le loro aspettative verso la competenza del soggetto e le relative osservazioni e giudizi sui processi attivati e i risultati raggiunti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda “*come viene visto l’esercizio della competenza del soggetto da parte degli altri attori che interagiscono con*

lui?” si colloca nella prospettiva etero valutativa che caratterizza questo secondo punto di osservazione.

Riguardo alla dimensione oggettiva ci si può riferire a strumenti di analisi delle prestazioni dell'individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi: prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà richiesti al soggetto, realizzazione di manufatti o prodotti assunti come espressione di competenza, selezione di lavori svolti nell'arco di un determinato processo formativo rappresentano esempi di strumentazioni utilizzabili. Si tratta di dispositivi orientati a documentare l'esperienza di apprendimento, sia nelle sue dimensioni processuali, attente a come il soggetto ha sviluppato la sua competenza, sia nelle sue dimensioni prestazionali, attente a che cosa il soggetto ha appreso e al grado di padronanza raggiunto nell'affrontare determinati compiti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“di quali evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione”* si colloca nella prospettiva empirica che caratterizza questo terzo punto di osservazione.

Al centro delle tre dimensioni, in rapporto all'idea di competenza intorno a cui ruotano i diversi strumenti e punti di vista, si pone la rubrica valutativa, come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto o insieme di soggetti. La rubrica costituisce il punto di riferimento comune ai diversi materiali a cui si è fatto cenno in rapporto alle tre dimensioni di analisi e assicura unitarietà e coerenza all'intero impianto di valutazione. Ciascuno degli strumenti richiamati in precedenza rappresenta idealmente una declinazione operativa, pensata in rapporto ad uno specifico soggetto e ad un determinato punto di osservazione, dell'idea di competenza condensata nella rubrica valutativa; come abbiamo già ricordato solo questa condizione giustifica e legittima l'impianto plurale di valutazione proposto (per un approfondimento, cfr. Castoldi, 2009).

3. Indicazioni operative

Sulla base dell'impianto proposto verranno presentati alcuni strumenti di valutazione delle competenze particolarmente significativi ed emblematici.

Strategie autovalutative

La considerazione del punto di vista del soggetto rappresenta un punto irrinunciabile nella valutazione delle competenze, per una serie di ragioni che riguardano sia le opportunità di esplorazione del costrutto della competenza, sia il ruolo da assegnare allo studente nel processo valutativo. Da qui

l'attenzione alle strategie autovalutative, ovvero all'*insieme di opportunità offerte all'allievo per riflettere sulla sua esperienza di apprendimento*. Si tratta di un terreno tradizionalmente poco curato nelle prassi didattiche e valutative della scuola, se non in forme episodiche e casuali, che contiene invece enormi potenzialità sia sul piano formativo, come opportunità di sviluppare maggiore consapevolezza sulla propria esperienza di apprendimento, sia sul piano valutativo, come allargamento dello spettro di esplorazione sul processo apprenditivo e sui suoi risultati (cfr. Pellerey, 2006).

Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne? Si tratta di interrogativi che rinviano a modalità di documentazione e di autoriflessione sulle proprie esperienze apprenditive, quali i diari di bordo, le autobiografie, i resoconti verbali sui propri processi cognitivi, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti.

Aldilà dei diversi formati che l'autovalutazione può assumere, spesso dialogica e non strutturata in strumenti e procedure definite, è cruciale porre attenzione alle ragioni sociali (riconfigurazione del ruolo dello studente), formative (stimolo alla riflessione sull'esperienza apprenditiva) ed epistemologiche (attenzione alle dimensioni più latenti della competenza) che giustificano l'impiego di processi autovalutativi.

Guide per l'occhio

Lo sviluppo della competenza dello studente avviene e si sviluppa all'interno di una rete di relazioni ricca e articolata, sia dentro la scuola, sia fuori dalla scuola: insegnanti, famiglia, allievi, altre figure significative che interagiscono con lo studente (tutor, istruttori, educatori, allenatori, etc.). Proprio la natura complessa ed estensiva della competenza rende riduttivo limitare il suo accertamento solo ai contesti scolastici, altamente strutturati, e spinge ad allargare lo sguardo anche ad altri contesti di vita, per osservare come il soggetto impiega il suo sapere in modo adeguato ai suoi bisogni personali ed alle esigenze sociali. In questa prospettiva parlare di polo intersoggettivo significa, almeno in linea di principio, indagare come le persone che entrano in relazione con lo studente percepiscono la sua competenza in rapporto ai traguardi che sono stati individuati.

Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: come viene visto lo studente nell'esercizio della sua

competenza? quali sono i suoi punti forti e i suoi punti deboli? in che misura le percezioni dei diversi interlocutori sono congruenti? quanto lo studente sa trasferire le sue competenze nei diversi contesti in cui si trova ad interagire? Si tratta di interrogativi che possono essere esplorati da molteplici punti di vista e con modalità differenti, più o meno strutturate, in termini descrittivi o valutativi: un principio guida dell'osservazione può proprio essere la pluralità delle strumentazioni e delle prospettive come condizione per assicurare maggiore rigore e affidabilità alla valutazione stessa. Del resto occorre ricordare che le diverse osservazioni rappresentano uno dei tre poli dell'impianto proposto e sono da mettere a confronto con le evidenze osservabili che possono essere raccolte e documentate sulla competenza del soggetto e con i dispositivi autovalutativi.

In linea generale possiamo definire le guide per l'occhio come *strumenti di osservazione ed apprezzamento dei processi di apprendimento, di tipo analitico o sintetico, rivolti ad una pluralità di attori*. Gli strumenti analitici, prevalentemente di tipo descrittivo, finalizzati a documentare le osservazioni sul soggetto e la sua esperienza di apprendimento, secondo differenti gradi di strutturazione (dall'osservazione carta e matita, composta da descrizioni verbali, a griglie di rilevazione che quantificano la presenza di determinati comportamenti); strumenti sintetici, prevalentemente di tipo valutativo, finalizzati ad apprezzare il comportamento e le prestazioni del soggetto attraverso giudizi verbali o numerici.

Compiti autentici

In rapporto alle tre prospettive da cui osservare la competenza del soggetto, ci occuperemo dell'istanza oggettiva, riconducibile alla raccolta di un insieme di evidenze osservabili che attestino la padronanza del soggetto in rapporto alla competenza attesa; si tratta di un aspetto della valutazione cruciale, su cui la ricerca docimologica ha elaborato un patrimonio immenso di proposte e di indicazioni in merito alla costruzione di prove di verifica degli apprendimenti. L'elemento di novità, e la sfida più suggestiva, consiste nello spostare l'attenzione su una rilevazione di competenza da parte del soggetto, non solo di un insieme di conoscenze ed abilità come la maggior parte delle prove di verifica tendono a fare.

Possiamo definire i compiti autentici come *problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza in un dato ambito di competenza*; si tratta di una definizione sintetica, ma in grado di illuminare gli attributi più qualificanti di una valutazione centrata sulle competenze. Innanzi tutto ci riferiamo a "*problemi*", ovvero a situazioni che richiedono allo studente di mobilitare le proprie risorse per trovare delle so-

luzioni; evidentemente la natura problematica dei compiti proposti richiede di essere connessa alla loro significatività per lo studente: compiti, cioè, che risultino agganciati al contesto di vita del soggetto, di cui sia riconoscibile il contenuto di realtà e il senso per lo studente.

Si parla poi di “*problemi complessi e aperti*”, ovvero di situazioni impegnative per lo studente, che contengano una dimensione di sfida in rapporto alle conoscenze ed esperienze possedute, sollecitino l’attivazione delle sue risorse e si prestino a differenti modalità di soluzione. Resnick definisce in questo modo gli attributi di un “pensiero complesso”, non puramente riproduttivo o meccanico (citata in Wiggins, 1992):

- è non-algoritmico, cioè il percorso d’azione non è specificato del tutto a priori;
- è complesso, cioè il percorso d’azione non è riducibile alle singole parti;
- genera molteplici soluzioni, ognuna dotata di costi e benefici;
- implica giudizi sfumati ed interpretazioni soggettive;
- comporta l’applicazione di diversi criteri, che a volte risultano in conflitto tra loro;
- spesso comporta incertezza perché non si conosce tutto ciò che la prova richiede;
- comporta processi di autoregolazione del pensiero piuttosto che processi di pensiero che vengono supportati in ogni fase;
- implica l’attribuzione di significati poiché occorre individuare l’organizzazione strutturale in un contesto di apparente disordine;
- è faticoso a causa del considerevole lavoro mentale che implica.

Infine ci si riferisce a “*problemi posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa*”, ovvero a situazioni che richiedono agli studenti di utilizzare il loro sapere attraverso la rievocazione e l’impiego del loro potenziale di apprendimento. Una caratteristica cruciale dei compiti autentici consiste nel mobilitare le diverse dimensioni di apprendimento (contenuti, processi, disposizioni), sollecitando una loro integrazione per affrontare e risolvere i problemi posti.

Rubriche valutative

Come abbiamo visto nella sezione precedente la messa a fuoco dell’idea di competenza che si intende valutare rappresenta il baricentro dell’impianto valutativo proposto e costituisce il momento preliminare alla scelta e alla

elaborazione degli specifici strumenti di valutazione. Per compiere questo passaggio non basta nominare la competenza da accertare, ad esempio l'impiego di informazioni ricavate da testi, bensì occorre concettualizzarle, precisandone le dimensioni che la compongono e i livelli di padronanza attesi. Le rubriche valutative rappresentano un dispositivo utile per compiere queste operazioni e dotarsi di un quadro di riferimento sulla competenza indagata necessario per la predisposizione degli strumenti e la successiva valutazione.

Per *rubrica* si intende una *progressione di profili di competenza utile a fornire punti di riferimento per la valutazione dell'apprendimento*. La definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione, oltre che contribuire ad esplicitare il sistema di attese sociali connesso alle prestazioni richieste agli studenti, costituisce un passaggio fondamentale nella costruzione di un percorso formativo, sia per gli insegnanti, sia per gli studenti: per i primi in quanto consente di dotarsi di una criteriologia in base alla quale apprezzare i comportamenti degli studenti, su cui stabilire una comunicazione più chiara con essi e su cui orientare la propria azione educativo-didattica; per i secondi in quanto permette loro di aver chiara la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi su cui orientare le proprie prestazioni, autovalutarle e confrontarle con l'insegnante e gli altri studenti.

In rapporto alle loro caratteristiche possiamo identificare differenti tipologie di rubriche valutative. Innanzi tutto possiamo classificarle in rapporto al grado di analiticità dell'oggetto di valutazione, distinguendo tra *rubriche olistiche*, funzionali a fornire un'idea complessiva della qualità della competenza di uno studente e non suddivise in dimensioni separate, e *rubriche analitiche*, funzionali ad articolare le diverse dimensioni della competenza nei suoi elementi costitutivi. Mentre le prime, quindi, puntano ad osservare la competenza agita nella sua interezza, le seconde mirano ad una declinazione più particolareggiata di aspetti specifici della competenza. In secondo luogo possiamo classificarle in rapporto al grado di contestualizzazione su una determinata prestazione distinguendo tra *rubriche specifiche*, intese come insieme di criteri funzionali a valutare una singola prestazione, e *rubriche generiche*, intese come sistemi di criteri utilizzabili per l'accertamento di prestazioni differenti fondate su competenze comuni. Nella proposta sviluppata in questo capitolo si farà riferimento essenzialmente alle rubriche olistiche e generiche, in quanto strumenti di articolazione degli obiettivi formativi individuati utili a consentire un accertamento complessivo e globale dei traguardi terminali.